¿Quién hace la escuela?*

José Contreras, Caterina Lloret, Nuria Pérez de Lara
Universitat de Barcelona

El propósito de este Tema del Mes es mostrar algunos ejemplos de escuelas que están recreándose, transformándose en sus prácticas, relaciones y organizaciones, en definitiva, escuelas que están reinventando, en su hacer y vivir cotidiano, la propia idea de escuela. Y lo están haciendo gracias al impulso creador que las maestras transmiten a sus proyectos. Son escuelas que se sostienen en sus ideas, sus convicciones, sus compromisos, sus deseos de ofrecer a sus alumnos y comunidades una experiencia educativa que merezca la pena ser vivida, en la que formar parte de la vida cotidiana de la escuela sea una riqueza personal y una experiencia de crecimiento, tanto para los niños y niñas que a ella acuden, como para las maestras y maestros y para las familias que se implican y participan en el desarrollo de la experiencia.

Si queremos mostrar estas escuelas en proceso de creación o transformación es para reconocer lo que es: que son las maestras y los maestros quienes hacen las escuelas. Que, en definitiva, el significado y el valor educativo de las escuelas depende de lo que ellas y ellos ponen en juego. Por tanto, lo que vale la pena ver en estas experiencias que recogemos aquí es qué es lo que están poniendo en juego estas maestras, qué están haciendo y cómo en cuanto que escuela, qué están inventando o reinventando para que la experiencia escolar tenga cualidades y valores especiales, para implicar al alumnado en sus proyectos, para establecer lazos y complicidades con las familias, etc.

La paradoja del sistema escolar es que aunque lo anterior sea cierto, sin embargo, en la mayoría de los casos, cuando un enseñante llega a una escuela, esta ya está funcionando con una u otra lógica... o sin ninguna lógica aparente. La experiencia, para la mayoría, es que la escuela preexiste. Y normalmente, sobre todo en el caso de las escuelas públicas, uno se incorpora a ella por razones de tipo personal, pero no siempre por razones de tipo pedagógico: simplemente, se ocupa una plaza.

Dada la forma en que las escuelas públicas suelen venir constituidas (como producto de un acto administrativo por el que se crean, sin maestros ni maestras que les comuniquen un ánima propia), se suele pensar que es el conjunto de proyectos oficiales que deben ser cumplimentados los que le darán identidad y sentido a un centro. Pero no es la exigencia del PEC o del PCC lo que le da alma a una escuela, sino la vida que le insuflan quienes de verdad sostienen las prácticas educativas y las relaciones que se dan en ellas, quienes ponen sentido y cariño en lo que hacen.

---

* Publicado como artículo introductorio al Tema del Mes "Escuelas que se reinventan a sí mismas", de la revista *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 368, 2007, pp. 49-53.

Por eso podemos decir que los/as maestros/as siempre crean escuela, empujándola en una u otra dirección, prestándole atención a unas cosas y restándosela a otras. Lo que un/a maestro/a no asuma ni viva como propio ni con sentido no podrá pervivir ni adquirir significado. Con su hacer en el aula y en las actividades y relaciones más allá de ella, en el centro y en la comunidad, está apoyando que la escuela se mueva, o bien está alimentando que ésta se reproduzca en lo que ya es, manteniendo lo que ya hay.

Pero hay además ocasiones, como los ejemplos que veremos, en que las escuelas han podido pensarse y desarrollarse como conjunto, ya sea a partir de un proyecto, o a partir de una sensibilidad y una preocupación que han ido dando lugar a un fruto. ¿Qué hace posible que una escuela pueda reinventarse en una dirección más educativa, más sensible a las necesidades de los niños y niñas y de su entorno? ¿Qué necesita para ello? ¿En qué tiene que ser apoyada? ¿Que podemos aprender observando, comprendiendo distintas experiencias en las que las escuelas se han reinventado?

Un pasado del que aprender: las escuelas innovadoras de los 70.

En los años 60 y 70 del pasado siglo, en España, aparecieron nuevas escuelas innovadoras. Ello se explicaría por circunstancias diversas como el éxodo del mundo rural a las grandes ciudades, el aumento de la natalidad, evidenciando el déficit de escuelas; el despertar político en las postrimerías del franquismo, el desarrollo de un compromiso social, también como producto del crecimiento en aluvión de barriadas precarias en servicios e infraestructuras; y en relación a todo ello, una cierta efervescencia pedagógica, con el crecimiento de movimientos de renovación pedagógica, desarrollando otras prácticas escolares, otras formas de organización y participación, la recuperación y defensa de la lengua propia y de la cultura popular, y de la tradición pedagógica renovadora que había sido marginada por la dictadura. (Gay, Quitllet y Pascual, 1975)

Todo ello dio lugar a la aparición de escuelas que nacían como producto de un proyecto y una clara vocación pedagógicas (muchas de ellas ni siquiera pertenecían a la red pública, sino que surgían como proyectos particulares, o de cooperativas de enseñantes y/o familias). Eran escuelas que nacían a partir de las ilusiones y la implicación personal de quienes pusieron su dedicación y su energía para que ese proyecto pudiera crecer.

Este impulso, este empuje social y profesional condujo a la proliferación de experiencias variadas en el mundo escolar (algo, además, que no se producía sólo en España sino también en otros países y en otros ámbitos, como la salud y los servicios sociales). No es que fueran proporcionalmente muchas, pero eran notables. Y para nuestra historia, es de destacar que estas escuelas no definían sus proyectos en función de la regulación administrativa, sino más bien al revés: intentaban llevar a cabo sus proyectos sorteando los obstáculos legales, aprovechando los resquicios e indefiniciones normativas, y en todo

caso, haciendo lo que pensaban que tenían que hacer y defendiendo su trabajo con uñas y dientes, o en silencio, dependiendo de los talantes y de las circunstancias. Era una práctica política viva, en relación a la necesidad, a la resolución de los conflictos concretos, a la invención de las soluciones adecuadas o posibles, en la búsqueda de la definición pedagógica e institucional particular y variable de unas a otras. (Lara y Bastida, 1982)

Con toda seguridad, todo esto era posible no tanto por una permisividad o aperturismo del sistema educativo como debido a la necesidad de cubrir un vacío escolar por parte de la administración. Lo cierto es que tras la transición política y con la llegada de la Reforma educativa, a partir de mediados de los 80, la eficacia de su gestión aumentó a pasos agigantados, desarrollándose un sistema regulador cada vez más detallado. En este contexto, las escuelas tuvieron que adaptarse a una normativa creciente que definía las condiciones para los centros, la concreción de sus planes de acuerdo a lo legislado, etc. Ello supuso la pérdida de una cierta libertad que hasta entonces había acompañado el desarrollo de sus proyectos. (Salgueiro, 1998, cap. 3)

Para muchos docentes que estaban participando de experiencias de transformación de las escuelas, la reforma supuso el señuelo de ser coprotagonistas de la transformación de todo el sistema. Esto significaba un cambio de mentalidad y de actuación, pasando así de las prácticas de políticas cercanas, realizadas personalmente para cambiar las circunstancias prácticas concretas, a la aspiración a realizar políticas institucionales que prometían un cambio legislativo para la mejora de todo el sistema educativo. La fidelidad a estas nuevas políticas y leyes fosilizaron muchas prácticas, ahora dependientes de lo que antes siempre se rechazó, que era precisamente esta dependencia de lo administrativo como forma de pensar lo que había que hacer.

Pero, si bien hubo enseñantes que creyeron en este nuevo desarrollo del sistema escolar, hubo quienes siguieron pensando que no era la dependencia normativa, la racionalización y la homogeneización lo que permitiría resolver el problema siempre vivo e inmediato de las prácticas adecuadas a las necesidades. Como hubo quienes, en el intento de encontrar las traducciones adecuadas a sus realidades escolares se encontraron con que las respuestas no podían ser simplemente deducidas de la prescripción, sino que tenían que ser pensadas de nuevo en relación a la realidad vivida en sus centros. (Sánchez-Enciso, 2003)

De la regulación al deseo

La paradoja (¿o la pretensión?) de los sistemas de regulación es que con la intención de garantizar unas ciertas condiciones de escolaridad para todos, acaban haciendo *tabula rasa* de todas las prácticas, quedando ahora relegadas cuando no ninguneadas todas las que no se correspondan con lo estipulado en la normativa. El sistema racionalizador, prescriptivo e igual para todos arrasó con otras experiencias que iban más allá de los meros imperativos

organizativos y curriculares prescritos. Garantizar, por ejemplo, la participación de la comunidad en todas las escuelas significó homogeneizar los sistemas bajo un modelo (de por sí problemático y discutible) de representación en confrontación de sectores, al modo parlamentario: los consejos escolares. Los sistemas de regulación curricular también dificultaron la pervivencia de otras experiencias; la gestión interna y la dirección de las escuelas tuvo también que someterse a un sistema único y a procedimientos estipulados con extremo detalle, etc.

Entre otras muchas, hay tres reflexiones que podemos hacer a partir de esta historia: la primera es la diferencia entre, por un lado, una escuela que nace como un acto administrativo, esto es, que simplemente responde a la planificación del territorio y a fijar su ubicación, sus recursos materiales y los objetivos político-educativos oficiales, pero que no está apoyada por nadie en concreto que la sostenga; y por otro, una escuela que nace con la voluntad de ser un centro educativo con una personalidad concreta, en relación a una concepción educativa, a un alumnado y a una realidad específica a la que atender, desde el compromiso y la dedicación que educadoras y educadores concretos le aportan. Lo que nos muestran estas otras escuelas es que nacen como fruto del deseo y la implicación de quienes las concibieron y las impulsaron, poniendo en juego no sólo la ilusión, sino la convicción, la fuerza y el mimo que hace posible que un proyecto germine y prospere.

Una segunda reflexión es que en el desarrollo del sistema educativo ha ido en la dirección de la homogeneidad (fundamentada en una cierta idea de igualdad que también responde a una concepción economicista de la gestión social) y en la de la rigidez de sus formas y procedimientos. La modernización legislativa parece haberse interpretado como hiperregulación, anticipando todas las circunstancias y haciendo que toda la realidad se someta *a priori* a lo estipulado y previsto. Una forma de regular, claramente vivida en el desarrollo de las reformas, basadas en la desconfianza ante la iniciativa de los docentes, y en la convicción de tener la repuesta pedagógica correcta para todas las circunstancias; tan sólo faltaba organizar un sistema de recursos y mediaciones (cursos de formación y reciclaje, editoriales, servicios varios...) que llevara a los enseñantes a asumirla. Es el cambio a base de decretos... pero los decretos sólo cambian las normas, no la vida. Y es que las escuelas son instituciones que viven a través de las personas que las habitan y les transmiten sus convicciones, sus deseos, sus anhelos, sus frustraciones, sus temores, etc. Sólo a través de la transformación profesional y personal en el propio centro y comunidad educativa puede transformarse una escuela.

La tercera reflexión es que las y los docentes no pueden encontrar la energía y la inspiración para la transformación y la reinvención de su escuela a partir de la normativa, aunque esta sea una normativa para la autonomía escolar. Y es que es muy difícil pensar con libertad y sentido pedagógico un proyecto lleno ya de condicionantes. Sin embargo, el ambiente irrespirable de

la hiperregulación está conduciendo a equipos de docentes, en su anhelo de otras prácticas, de otro sentido de lo educativo más vivo, a defender su deseo de abrir puertas y de poder definir el propio camino. Como también es el deseo de equipos de enseñantes intentar recrear aquellas escuelas que creen que son las que necesitan niños y niñas y comunidades específicas, apostando por estar en aquellas escuelas que quieren hacer posibles, a pesar de las dificultades y de los estigmas con las que están marcadas.

Atrapados en el discurso de la autonomía ¿Es este el auténtico problema?

Inevitablemente, parece que la palabra autonomía se encuentra envuelta en un halo burocrático. Ante la demanda por parte de algunos enseñantes o instituciones: "déjennos más margen de maniobra; déjennos realizar nuestro trabajo a partir de lo que pensamos que tenemos que hacer", lo que aparece es la respuesta de la Administración definiendo un nuevo marco de regulación. ¿O es al revés: ante el interés por parte del Estado de que las escuelas asuman más iniciativa y más responsabilidad, empiezan a circular los discursos de la autonomía escolar como "necesidad sentida" y aparecen los nuevos impulsos y los nuevos marcos regulativos para que las escuelas acepten estos nuevos planes, estas nuevas formas de relación y control? (Contreras, 1997, cap. 8).

En cualquier caso, visto así, parece imposible salirse de este círculo vicioso, que convierte el ejercicio de la autonomía en una práctica paradójica: es la Administración quien toma la iniciativa, incitando a las escuelas a que definan sus prácticas dentro de unos parámetros prefijados: lo que en verdad ocurre es que se le pide a las escuelas una cierta capacidad de *autoadministración* en relación a los ámbitos prefijados y normalmente con unos procedimientos también prefijados. Así, la "autonomía" es un nuevo sistema de regulación administrativa, no la forma en que las escuelas se crean y se hacen a sí mismas, en función de su historia, de quienes las componen como docentes, del alumnado, las familias y el espacio social en el que existen y se desarrollan, de las necesidades educativas y de la forma en que son entendidas y atendidas, etc. Y menos aún se refiere a un modo de *autogestión política.* (Smyth, 2001)

Este es problema del discurso de la autonomía: que nos sitúa en el conflicto de las relaciones de las escuelas con la administración, en la definición de las atribuciones y competencias de cada parte, y por tanto, en el supuesto de que es este el origen a partir del cual viene todo lo demás. Un discurso que hace pensar que son las condiciones de la regulación quienes tienen capacidad de iniciativa: es cuando la Administración autoriza un "espacio de libertad" a las escuelas, cuando ésta nace. Y el efecto más probable es que las escuelas, en la medida en que se dejen atrapar en esta lógica, se encuentren intentado interpretar qué espacios se les conceden y tratando de definir qué pueden hacer en ellos. Esto es, cómo definirse según la "autonomía concedida".

¿Sólo tenemos mercado o Estado?

Una de las razones tras los impulsos administrativos de la "autonomía" han sido las políticas neoliberales —de las que también participan las socialdemocracias—, en el sentido de favorecer la pugna de las escuelas por su cuota de alumnado en un mercado liberalizado, con el supuesto de que eso despertaría la motivación de las escuelas para captar la clientela, y con el supuesto de que tener clientela es la señal de ser una buena escuela. La libertad es pues la de mercado (Carbonell, 1996). Es evidente que esta ha sido la motivación para fomentar la creación de escuelas con rasgos diferenciales (ya sea la música o los idiomas).

El problema de este enfoque neoliberal no está sólo en su naturaleza en sí, sino en lo que como posición crítica ha despertado, reduciéndose en muchas ocasiones a una defensa de las formas de regulación estatal, para evitar los efectos del mercado sobre la desigualdad social. Y si es cierto que en las escuelas diferentes unas de otras puede haber un problema por analizar respecto a las desigualdades (Whitty, Power y Halpin, 1999), también es cierto que escuela igual para todos, en la práctica acaba significando, escuela buena para nadie. O escuela incapaz de reinventarse.

Y por supuesto, un problema mal resuelto en nuestro pensamiento y en nuestra práctica de política escolar es el de la elección de proyectos educativos, por parte de enseñantes y por parte de familias. Un problema sobre el que necesitamos más experiencia y más pensamiento libre para abordarlo sin clichés.

El miedo al neoliberalismo, como el propio mercantilismo en la educación, están cerrando la imaginación para poder pensar que los impulsos para crear proyectos escolares pueden responder y en ocasiones responden a otras motivaciones que no son ni los de la cuota de clientela, ni el igualitarismo convertido en homogeneidad y obediencia a la planificación del estado.

De la autonomía a la singularidad de los proyectos.

¿Se puede pensar la autonomía de otra forma? ¿Se puede pensar en la autonomía como en los espacios de libertad que crea y mantiene una escuela para hacerse a sí misma? ¿Se pueden aprovechar los resquicios, pero también la inventiva para definirse en su hacer como un proyecto vivo, que crece y madura en diálogo con su realidad interna y externa? ¿Es posible guiarse por la búsqueda del sentido educativo que una comunidad viva debe ofrecer a su alumnado como experiencia de vida necesaria para su maduración?

La tentación de estas preguntas es responderlas inventado o defendiendo un modelo. Pero es esta tentación la que hay que evitar si no queremos simplemente buscar nuevos sistemas cerrados de regulación. De lo que se trataría más bien es de tener en cuenta lo que ya es, lo que ya se está

produciendo, y tomarlo como inspiración para la creación de nuevas posibilidades. Porque lo cierto es que siempre ha habido (en unos momentos más, en otros, menos; en ocasiones con más pervivencia en el tiempo, en otras, como experiencias más fugaces) maestras y maestros que han creado escuelas o que han transformado su centro, permitiendo que pudiera crecer otra forma de entender ese espacio educativo.

Se trata, pues, de explorar y exponer experiencias de escuelas que están naciendo de otra manera, con otra lógica, o bien que se han o se están autotransformando, pero yendo más allá de las formas de autonomía legislada. La pretensión es por tanto, atender a los procesos creativos y a las acciones para crear realidad educativa y nuevas posibilidades, a partir de las iniciativas de los y las educadoras. Y que al hacerlo podamos entender las claves profundas y valiosas del sentido que las maestras y los maestros ponen en su trabajo, más allá de lo que se reconoce por parte de la administración como "hacer su trabajo", o como "proyecto de escuela". Este propósito en el fondo no es otro que el de mostrar las políticas que crean las/os docentes: cómo conciben y construyen su trabajo y qué constituye las prácticas que movilizan las situaciones personales, institucionales y sociales con las que se encuentran.

Es importante entender que no se trata de inventar un modelo, sino de mostrar experiencias que ayuden a pensar posibilidades y a inspirar a otras prácticas. Tampoco se trata de idealizar las prácticas, como si fueran ejemplos sencillos y de éxito sin paliativos de esa capacidad de reinvención, un don que parecerían tener algunas escuelas y del que las demás carecerían. Por el contrario, el propósito es mostrarlas en su naturaleza a veces problemática y controvertida, que no siempre es exactamente el reflejo de un claro éxito, sino de una búsqueda abierta y tentativa.

Las tres experiencias que a vienen continuación representan no sólo proyectos diferentes, sino sobre todo historias diferentes, que tienen distintos inicios y circunstancias. Dos de ellas son escuelas que están trabajando en contextos que normalmente son definidos como marginales, pero mientras que una de ellas se ha planteado su quehacer desde el deseo de un equipo de ir a ese centro para intentar su transformación, la otra tiene una historia diferente, que nace desde dentro de la escuela, desde la insatisfacción, y que conduce a la iniciativa para transformar la realidad que se estaba viviendo. La tercera escuela es de reciente creación, pero con el interés de que nace a partir de la iniciativa de un equipo que define un proyecto para la creación de esa escuela. Aunque las tres escuelas relatan inicios y procesos diferentes, sin embargo, se puede percibir como la creación o la transformación de estas escuelas responden a preocupaciones pedagógicas de fondo similares: a) En todas ellas se puede observar que hay un interés por que el trabajo de la escuela sea un trabajo de civilización, esto es, entender que en cuanto que comunidades plurales y complejas, la base está siempre en el cuidado de lo que hace posible la relación, la convivencia, el sentido de lo que se hace, de lo que se comparte,

y de lo que se vive como diferencia: es la conversación, el intercambio, el deseo de pasar por la escucha y por la palabra, para hacer posible todo lo demás. b) También coinciden en un entender el aprendizaje y el saber, como una experiencia integrada: un saber integrado, en sí mismo, en las relaciones múltiples que se establecen en su interior; integrado en su contexto, por la relevancia y significado que tiene en la realidad de quienes allí aprenden y conviven; integrado en las personas, como sentido propio del aprender y crecer. c) Es igualmente importante el vínculo que se establece con las familias (sobre todo las madres) y el reconocimiento que supone hacia ellas, a su labor primera en la educación y a la colaboración con ellas para que puedan también crecer con la experiencia. d) Y por último, comparten la presencia viva de las escuelas en sus entornos, en sus barrios, en sus comunidades.

El propósito es también que estas experiencias nos ayuden a entender las formas en que lo instituido, legislado y normativizado, así como los poderes políticos, el aparato administrativo, pero también otras instancias sociales y personales, actúan apoyando o modificando estos impulsos que nacen del deseo de convertir la escuela en un lugar más educativo. Y también se trata de entender cómo esos deseos y las relaciones personales en los centros reflejan las dificultades de equilibrar diferentes posiciones, posibilidades, capacidades y anhelos en un proyecto compartido. Se trata, en definitiva, de vislumbrar algunas claves respecto a lo que hace posible y a lo que dificulta que una escuela pueda nacer de otra manera o pueda transformarse en su historia.

Para saber más

Carbonell, Jaume (1996) "Estado, mercado y escuela". *Cuadernos de Pedagogía,* nº 253, pp. 20-26.

Contreras, José (1997) *La autonomía del profesorado.* Madrid: Morata.

Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón (Sevilla): Kikirikí Cooperación Educativa.

Gairín, Joaquín (2005) *La descentralización educativa ¿Una solución o un problema?* Las Rozas (Madrid): Cisspraxis.

Gay, Joan, Quitllet, Rosa y Pascual, Àngels (1975) *Sociedad catalana y reforma escolar.* Barcelona: Laia.

Lara, Francisco y Bastida, Francisco (1982) *La autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras.* Madrid: Popular. (2ª ed. 2004)

Salgueiro, Ana María (1998) *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico.* Barcelona: Octaedro.

Sánchez-Enciso, Juan (2003) *Los mejores años.* Barcelona: Octaedro

Smyth, John (ed.) (2001) *La autonomía escolar: una perspectiva crítica.* Tres Cantos (Madrid): Akal.

Whitty, Geoff, Power, Sally y Halpin, David (1999) *La escuela, el estado y el mercado.* Madrid: Morata.